

Liber amicorum  
Nicole Vettenburg



Maatschappelijk engagement:  
een besef van kwetsbaarheid



ACADEMIA  
PRESS

© Academia Press  
Eekhout 2  
9000 Gent  
Tel. 09/233 80 88 Fax 09/233 14 09  
info@academiapress.be www.academiapress.be

De uitgaven van Academia Press worden verdeeld door:

J. Story-Scientia nv Wetenschappelijke Boekhandel  
Sint Kwintensberg 87  
B-9000 Gent  
Tel. 09/225 57 57 Fax 09/233 14 09  
info@story.be www.story.be

Ef & Ef Media  
Postbus 404  
3500 AK Utrecht  
info@efenefmedia.nl www.efenefmedia.nl

Redactie: Maria Bouverne-De Bie, Rudi Roose, Michel Vandenbroeck

Redactiesecretariaat: Tina Garré, Olivia Verhaege, Kathy Vlieghe

Coördinatie & Vormgeving: Kathy Vlieghe

Auteurs: Orhan Agirdag, Hans Berten, Maria Bouverne-De Bie, Lieve Bradt, Dieter Burssens, Dries Cardoen, Diederik Cops, Filip Coussée, Evelyne Deceur, Joris De Corte, Saskia De Groof, Johan Deklerck, Marilène De Mol, Sven De Visscher, Mark Elchardus, Willy Faché, Claire Gavray, Naomi Geens, Eef Goedseels, Peter Goris, Sammy Koliijn, Thomas Maesele, Bie Melis, Hanne Op de Beeck, Lieven J.R. Pauwels, Jan Peeters, Stefaan Pleysier, Paul Ponsaers, Johan Put, Didier Reynaert, Griet Roets, Rudi Roose, Tineke Schiettecat, Jessy Siongers, Marjone Steketee, Veerle Stroobants, Karen Van Aerden, Tineke Van de Walle, Michel Vandenbroeck, Inge Vanfraechem, Leo Van Garsse, Sabine Van Houte, Mieke Van Houtte, Dimitri Van Maele, Lode Walgrave

Omslagontwerp: Regine De Loose

Foto's: Nicole Vettenburg

Opmaak: Press Point, www.presspoint.be

ISBN 978 90 382 1990 5  
U 1865  
D/2012/4804/137  
NUR1 740

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of vermenigvuldigd door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgevers.

## Inhou

Een i

Door d

### 1 Jeug

Mieux  
civiqu  
sociéta  
Claire

Zorgv  
Veerle

Hoe ir  
aan cr  
immig  
Liever

Waarl  
het he  
Johan

Welke  
Major

### 2 Ond

Achte  
kenn  
Mark

# Het gevoel van zinloosheid bij leerlingen in het Vlaamse basisonderwijs: de rol van de leerkracht

*Mieke Van Houtte, Dimitri Van Maele, Orhan Agirdag*

## Inleiding

De enorme instroom van leerlingen in het secundair en tertiair onderwijs in de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw (Hage et al., 1988) bracht niet de verwachte democratisering van het onderwijs met zich mee. Zelfs vandaag nog blijft de sociale achtergrond van leerlingen bepalend met betrekking tot onderwijsprestaties en bereikt onderwijsniveau (Groenez, 2010). Verklaringen voor deze sociale onderwijsongelijkheid stellen, onder andere, dat leerlingen uit meer achtergestelde milieus niet meteen aangemoedigd worden om te presteren omdat de onderwijsbetrokkenheid van hun ouders laag is (Lareau, 1989) of omdat de ouders zelf negatieve ervaringen hadden op school (Lucey & Walkerdine, 2000). Bourdieu en Passeron (1990) geven aan dat het onderpresteren van arbeiderskinderen deels verband houdt met hun specifieke klasse-habitus, meer bepaald de negatieve disposities ten overstaan van onderwijs. Deze disposities hebben een impact omdat ze de leerlingen doen denken dat hun mogelijkheden beperkt zijn tot deze die als haalbaar worden beschouwd voor de sociale groep waartoe ze behoren. Zo worden arbeiderskinderen bijvoorbeeld ingeprent onderwijssucces te zien als 'niet voor mensen zoals ons'. Arbeiderskinderen zijn geneigd onderwijssucces niet haalbaar te zien voor 'mensen zoals zij' omdat de standaarden en eisen van het onderwijssysteem of onderwijsveld in eerste instantie gericht zijn op de habitus van de (hogere) middenklasse (Bourdieu & Passeron, 1990). Recent onderzoek toonde aan dat gevoelens dat onderwijs zinloos is, die meer voorkomen bij leerlingen met een zwakkere sociale achtergrond en die gezien kunnen worden als specifieke groepgebaseerde disposities (cf. Bourdieu & Passeron, 1990), samengaan met zwakkere schoolresultaten (Agirdag et al., 2012),

wangedrag op school (Van Houtte & Stevens, 2008; Demanet & Van Houtte, 2011), en lagere studiebetrokkenheid (Van Houtte & Stevens, 2010). Het is bovendien aangetoond dat het gevoel van zinloosheid gedeeld wordt door leerlingen van eenzelfde school, wat leidt tot een zinloosheidcultuur in bepaalde scholen, zoals in scholen met een zwakkere socio-economische leerlingensamenstelling (Agirdag et al., 2012).

Om die gevoelens van zinloosheid terug te dringen, is het belangrijk te weten welke school- en leerling-kenmerken samengaan met zinloosheidsgevoelens, en meer bepaald welke rol leerkrachten kunnen spelen om die gevoelens bij leerlingen met een zwakkere socio-economische status (SES) tegen te gaan of te versterken. Gezien 'gevoel van zinloosheid' verwijst naar groepgebaseerde gevoelens ('mensen zoals ik') onderwijssucces niet in de hand te hebben en gevoelens dat het schoolstelsel 'mensen zoals ik' tegenwerkt (Brookover et al., 1975, 1978, 1979), kunnen we verwachten dat het vertrouwen dat leerkrachten hebben in de leerlingen, of de perceptie van leerlingen gesteund te worden door leerkrachten, deze gevoelens van zinloosheid kunnen tegengaan. Anderzijds is het mogelijk dat het onvermogen van leerkrachten de leerlingen te vertrouwen, of percepties van leerlingen niet gesteund te worden, de zinloosheidsgevoelens nog versterken.

## 1 Gevoel van zinloosheid en de gevolgen en oorzaken ervan

Het concept 'gevoel van zinloosheid' is gelanceerd door Brookover en Schneider (1975) als een aspect van schoolklimaat. Brookover en collega's (1975, 1978, 1979) probeerden de factoren te identificeren die verschillen in prestaties tussen scholen kunnen verklaren en stelden de vraag in welke mate die verschillen konden voortkomen uit culturele of normatieve sociaalpsychologische verschillen tussen scholen (Brookover et al., 1978). Daarom genereerden ze vier leerling-gerelateerde factoren die klimaatvariabelen moesten vertegenwoordigen, waaronder 'leerling-gerapporteerd gevoel van zinloosheid' (Brookover & Schneider, 1975). Deze maat reflecteert de gevoelens die leerlingen hebben over de mogelijkheid op een adequate manier te functioneren in het schoolstelsel. Een sterk gevoel van zinloosheid betekent dat men het gevoel heeft geen controle te hebben over al dan niet slagen in het school-

systeem (Brookover et al., 1975, 1978, 1979), dat leerlingen in sterke mate ervaren dat het schoolsysteem hen tegenwerkt en dat ze geluk zullen moeten hebben om te slagen (Miller, 1980).

Er moet een belangrijk onderscheid gemaakt worden tussen 'gevoel van zinloosheid' en sociaalpsychologische concepten zoals 'zelfwaardering'. Dit kan het best geïllustreerd worden met de vergelijking van een typisch 'gevoel van zinloosheid'-item ('Mensen zoals ik zullen het nooit goed doen op school, ook al proberen we nog zo hard') met een item uit het klassieke zelfwaarderinginstrument van Rosenberg ('In het algemeen ben ik tevreden over mezelf', Rosenberg & Simmons, 1975). Het meest in het oog springende verschil is dat gevoel van zinloosheid duidelijk verwijst naar groepgebaseerde overtuigingen ('leerlingen zoals ik'), terwijl de zelfwaarderingmaat uitsluitend verwijst naar het individu zelf ('ik ben...'). Dit verschil maakt 'gevoel van zinloosheid' veel geschikter om de groepsgebaseerde disposities van Bourdieu (1977) te conceptualiseren. Bovendien blijken variabelen zoals zelfwaardering in onderzoek niet in staat om de negatieve impact van scholen met een hogere concentratie aan allochtone en/of sociaal achtergestelde leerlingen te verklaren, gezien er sterke evidentie is dat in zulke scholen de zelfwaardering van de leerlingen zelfs hoger is dan in scholen met een groter aandeel autochtonen en/of middenklasseleerlingen (Verkuyten & Thijs, 2004).

Brookover en collega's (1975, 1978, 1979) beschouwen 'gevoel van zinloosheid' als een aspect van schoolklimaat. Hun onderzoek richtte zich op het schoolniveau en gevoel van zinloosheid werd niet gezien als een individueel leerlingenkenmerk, hoewel de klimaatvariabele wel werd gemeten door het gemiddelde te nemen van het gevoel van zinloosheid van de individuele leerlingen per school. Een gevolg hiervan is dat weinig of geen onderzoek bestaat naar gevoel van zinloosheid als een individueel leerlingenkenmerk, en dat dus weinig geweten is over de determinanten en gevolgen van het gevoel van zinloosheid bij leerlingen.

Wat de gevolgen betreft, heeft recent onderzoek aangetoond dat leerlingen met een sterker gevoel van zinloosheid meer geneigd zijn zich te misdragen op school. Bovendien vormt het gevoel van zinloosheid een verklaring voor het meer voorkomen van wangedrag in technische en beroepsscholen versus scholen voor algemeen onderwijs (Van Houtte & Stevens, 2008), en in etnisch gemengde scholen versus etni-



sche concentratiescholen (Demanet & Van Houtte, 2011). Daarnaast blijken leerlingen met een hoger gevoel van zinloosheid ook minder studiebetrokken, hoewel dit op zich geen verklaring vormt voor de lagere studiebetrokkenheid in technische en beroepsscholen (Van Houtte & Stevens, 2010). Dit gevoel van zinloosheid wordt gedeeld door de leerlingen van eenzelfde school, waardoor een zinloosheidcultuur ontstaat in technische en beroepsscholen, die op haar beurt de lagere studiebetrokkenheid van leerlingen in technische en beroepsscholen verklaart (Van Houtte & Stevens, 2010). In het basisonderwijs hangen de wiskundeprestaties van zowel autochtone als allochtone leerlingen samen met gevoel van zinloosheid. Er is bovendien sprake van een zinloosheidcultuur in scholen met een groter aandeel arbeiderskinderen, wat meteen ook de lagere wiskundeprestaties in deze scholen verklaart (Agirdag et al., 2012).

Wat de determinanten betreft, zijn hogere niveaus van gevoel van zinloosheid vastgesteld in technische en beroepsscholen versus algemene scholen, en lagere niveaus in scholen met een groter aandeel allochtone leerlingen — doordat autochtone leerlingen er een lager gevoel van zinloosheid hebben (Van Houtte & Stevens, 2010). Daarenboven is een sterker gevoel van zinloosheid vastgesteld bij jongens, jongere leerlingen, leerlingen met een zwakkere sociale achtergrond, leerlingen die zwakker presteren op school en leerlingen die een lagere ouderlijke schoolbetrokkenheid rapporteerden — ouderlijke betrokkenheid bleek overigens de sterkste voorspeller van gevoel van zinloosheid te zijn (Van Houtte & Stevens, 2010). Zinloosheidsgevoelens zijn dus meer aanwezig bij leerlingen die op een of andere manier benadeeld zijn. De invloed van ouderlijke betrokkenheid wijst bovendien op het belang van steun door volwassenen, en roept de vraag op welke rol leerkrachten dan kunnen spelen in het voorkomen of versterken van een gevoel van zinloosheid bij leerlingen.

## 2 Leerkrachten en gevoel van zinloosheid

Onderzoek naar leerling-leerkracht-relaties wijst uit dat deze niet los gezien kunnen worden van demografische kenmerken van zowel leerkrachten als leerlingen, en dat kenmerken van leerlingen (geslacht, etniciteit, SES, leeftijd) en van leerkrachten (geslacht, etniciteit, leeftijd) correleren met (1) verschillen in verbaal en non-verbaal gedrag van leerkrachten (Simpson & Erickson, 1983), (2) percepties van

ast blijken leerlingen  
n, hoewel dit op zich  
hnische en beroeps-  
heid wordt gedeeld  
idcultuur ontstaat in  
ebetrokkenheid van  
& Stevens, 2010). In  
tochtone als alloch-  
lien sprake van een  
nderen, wat meteen  
dag et al., 2012).

an zinloosheid vast-  
i, en lagere niveaus  
lat autochtone leer-  
& Stevens, 2010).  
ij jongens, jongere  
lingen die zwakker  
betrokkenheid rap-  
ste voorspeller van  
loosheidgevoelens  
benadeeld zijn. De  
ing van steun door  
nnen spelen in het  
ngen.

id

e niet los gezien  
achten als leerlin-  
eftijd) en van leer-  
len in verbaal en  
(2) percepties van

leerkrachten van probleemgedrag van leerlingen (Kokkinos et al., 2005), en (3) percepties van leerkrachten van hun relaties met leerlingen (Saft & Pianta, 2001). Het is in die zin veelvuldig vastgesteld dat de SES van leerlingen in belangrijke mate bepalend is voor de verwachtingen van leerkrachten (Solomon et al., 1996; Van Matre et al., 2000). Leerkrachten gaan ervan uit dat leerlingen met een hogere SES beter presteren, meer getalenteerd zijn en harder werken (Jussim et al., 1996). Bourdieu (1966) en Bourdieu and Passeron (1970) stelden dat leerkrachten onvoldoende actief omgaan met de bestaande verschillen tussen leerlingen met hogere en lagere SES en zo de culturele deprivatie van leerlingen met een lage SES bestendigen. Bowles en Gintis (1976) voerden aan dat, gezien verwacht wordt dat arbeiderskinderen zelf ook arbeiders zullen worden, leerkrachten deze leerlingen voorbereiden op die specifieke toekomst door nadruk te leggen op discipline en gehoorzaamheid (Solomon et al., 1996). De culturele verschillen als gevolg van verschillen in SES blijken bovendien moeilijk te overbruggen bij het uitbouwen van vertrouwensrelaties tussen leerlingen en leerkrachten (Goddard et al., 2001, 2009; Van Maele & Van Houtte, 2009, 2011). Het vertrouwen dat leerkrachten hebben in hun leerlingen hangt systematisch samen met de SES van de leerlingen: hoe meer leerlingen met een lagere SES in de school, hoe lager het vertrouwen van leerkrachten.

“Vertrouwen dat aan de verwachtingen voldaan wordt” is in essentie hoe vertrouwen benaderd wordt in organisatie-onderzoek (Rousseau et al., 1998). Een van de oorzaken van het ontbreken van vertrouwen is de overtuiging dat anderen niet competent genoeg zijn om te doen wat van hen gevraagd wordt (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Dat competentie over het algemeen beschouwd wordt als een aspect van vertrouwensrelaties, maakt het noodzakelijk vertrouwen contextspecifiek te bekijken (zie Rousseau et al., 1998; Schoorman et al., 2007), bijvoorbeeld binnen de specifieke setting van de schoolorganisatie. Daarom ontwikkelden Hoy en Tschannen-Moran (1999) een empirische maat voor het vertrouwen van leerkrachten in andere schoolleden. Bovendien moet vertrouwen niet enkel gezien worden als een individueel leerkrachtenkenmerk, maar ook als een collectief gevoel van leerkrachten in dezelfde school, het ‘leerkrachtenkorpsvertrouwen’ (‘faculty trust’) (Forsyth et al., 2011; Goddard et al., 2001; Van Maele & Van Houtte, 2009). In organisaties is het waarschijnlijk dat vertrouwen een collectief fenomeen wordt op groepsniveau via sociale kennisprocessen (Shamir & Lapidot, 2003). Er treedt sociale beïnvloeding op omdat de directe of indirecte communicatie van andere leden van de groep een

geconstrueerde betekenis voorziet die evaluaties inhoudt van individuen, groepen of gebeurtenissen. Zo beïnvloeden groepsleden elkaars overtuigingen, die dan op een gegeven moment gedeeld worden (Shamir & Lapidot, 2003; Van Houtte, 2004, 2011). Door verbale en non-verbale interacties delen leerkrachten niet alleen individuele verwachtingen over het gedrag van de leden van een andere rolgroep, maar delen ze ook meningen over hoe het vastgestelde gedrag van de andere rolgroep al dan niet overeenstemt met het verwachte gedrag. Dit proces resulteert uiteindelijk in een consensus onder de leerkrachten over de betrouwbaarheid van de andere rolgroep, wat we kennen als het leerkrachtenkorpsvertrouwen (Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Forsyth et al., 2011). Het onderwijsonderzoek naar vertrouwen toont op die manier aan dat het korpsvertrouwen sterker is in scholen met een hoge SES-samenstelling (Goddard et al., 2001, 2009; Van Maele & Van Houtte, 2009). In scholen met een lage SES-samenstelling, daarentegen, zijn zowel de leerlingen- als leerkrachtencultuur minder academisch georiënteerd, wat de percepties van leerkrachten dat hun leerlingen en collega's aan hun verwachtingen zullen beantwoorden afzwakt.

Het lijkt geen twijfel dat leerlingen opmerken of ze al dan niet vertrouwd worden en leerlingen die vertrouwen ervaren van hun leerkrachten zullen minder geneigd zijn energie te verspillen aan zelfbescherming (Tschannen-Moran, 2004), en zich dus makkelijker engageren in ondersteunende relaties met leerkrachten, wat de mate van sociaal kapitaal verhoogt waarop leerlingen kunnen rekenen in hun onderwijsomgeving (Stanton-Salazar, 1997). Zo bekeken, is het vertrouwen dat leerkrachten in leerlingen stellen een vorm van leerkrachtgebaseerd sociaal kapitaal voor leerlingen (Smyth, 2004), wat betekent dat er sprake is van een ondersteunende onderwijsomgeving. Gezien het gevoel van zinloosheid duidt op gevoelens dat het schoolsysteem 'leerlingen zoals ik' tegenwerkt (Brookover et al., 1975, 1978, 1979), is het voorstelbaar dat het onvermogen van leerkrachten om bepaalde groepen van leerlingen te vertrouwen, of de perceptie van deze leerlingen niet gesteund te worden door de leerkrachten, hun gevoelens van zinloosheid versterkt. Anderzijds kan het vertrouwen van leerkrachten in deze leerlingen, of hun perceptie gesteund te worden door de leerkrachten, ook zinloosheidsgevoelens overwinnen.



### 3 Onderzoeksopzet

Naast de bevestiging dat zinloosheidsgevoelens meer voorkomen bij leerlingen met een zwakkere sociale achtergrond, stelt deze studie zich als voornaamste doel te onderzoeken of en hoe het leerkrachtenkorpsvertrouwen verband houdt met het gevoel van zinloosheid van de leerlingen, en of het korpsvertrouwen de relatie tussen de SES van de leerling en gevoel van zinloosheid medieert. Vervolgens onderzoeken we of en hoe de door leerlingen gepercipieerde steun van leerkrachten in verband staat met hun gevoel van zinloosheid, en of deze gepercipieerde steun de relatie tussen de SES van de leerling en gevoel van zinloosheid medieert.

Gebruik van multilevel-analyses (SAS PROC MIXED, Singer, 1998) is het meest aangewezen, gegeven dat we te maken hebben met een clustersteekproef van leerlingen genest binnen scholen en met variabelen op verschillende niveaus (leerling-niveau en schoolniveau). We starten met een nulmodel om te bepalen welk deel van de variantie in gevoel van zinloosheid gesitueerd is tussen scholen. We gaan dan stapsgewijs verder met het toevoegen van compositionele en structurele schoolkenmerken op het schoolniveau (Model 1), en leerjaar, geslacht, SES, bekwaamheid, etniciteit en ouderlijke ondersteuning op het leerling-niveau (Model 2), om vast te stellen welke van deze kenmerken samenhangen met gevoel van zinloosheid, met bijzondere aandacht voor de SES van de leerlingen. In het derde model voegen we het korpsvertrouwen in leerlingen toe, en in het vierde en laatste model de door leerlingen gepercipieerde steun van leerkrachten. Naast het verband tussen respectievelijk korpsvertrouwen en gepercipieerde leerkrachtensteun en gevoel van zinloosheid, is het belangrijk na te gaan of één van deze variabelen de relatie tussen de SES en gevoel van zinloosheid medieert. Wanneer de relatie tussen SES en gevoel van zinloosheid verdwijnt op het moment dat rekening gehouden wordt met vertrouwen of steun, dan betekent dit dat een gebrek aan vertrouwen in of gepercipieerde steun bij leerlingen met een lage SES verantwoordelijk kan zijn voor de hogere mate van gevoel van zinloosheid. Wanneer, echter, vertrouwen of steun de relatie tussen SES en gevoel van zinloosheid lijkt te onderdrukken, kan dit betekenen dat vertrouwensvolle en steunende leerkrachten erin slagen leerlingen met een lage SES te behoeden voor een gevoel van zinloosheid.

## 4 Data

We maken gebruik van kwantitatieve data verzameld tijdens het schooljaar 2008-2009 bij 2845 leerlingen en 706 leerkrachten in een gestratificeerde steekproef van 68 lagere scholen in Vlaanderen in het kader van het project Segregatie in het Basisonderwijs. Er werden drie Vlaamse steden geselecteerd met een etnisch relatief diverse populatie, om zo alle mogelijke etnische schoolsamenstellingen te vatten, namelijk Genk, Gent en Antwerpen. Op basis van gegevens van het Departement Onderwijs werden 116 lagere scholen in deze steden gevraagd te participeren, waarin 54% toestemde. Deze scholen variëren van scholen met nauwelijks of geen allochtone leerlingen tot scholen die bijna uitsluitend samengesteld zijn uit allochtone leerlingen. Alle leerlingen uit het vijfde leerjaar werd een vragenlijst voorgelegd. Bij minder dan 30 leerlingen in het vijfde leerjaar, werden ook alle leerlingen uit het zesde leerjaar bevraagd. Bijkomend werden alle leerkrachten in de scholen gevraagd een online-vragenlijst in te vullen.

De vragenlijst van de leerlingen bestond uit twee delen en nam twee uur in beslag. In het eerste uur verzamelden we informatie over de achtergrond van de leerlingen en over non-cognitieve variabelen (ouderlijke steun, gevoel van zinloosheid, ...). In het tweede uur werd een academische prestatietoets afgenomen. We concentreerden ons op wiskundeprestaties omdat van een groot deel van de respondenten Nederlands niet de moedertaal is en wiskundetoetsen minder taalgevoelig zijn dan bijvoorbeeld leesopdrachten (Abedi et al., 2004). Om ons ervan te vergewissen dat de opdrachten overeenstemden met het schoolprogramma, werden de schoolleiders op voorhand gevaagd de test goed te keuren. Twee scholen werden op basis hiervan uit de analyses geweerd. Daardoor werd het aantal scholen in de dataset teruggebracht tot 66 en het aantal leerlingen tot 2787.

Hoewel de dataverzameling zelf focuste op etnische segregatie en etnische schoolcompositie, focussen we hier op de SES-samenstelling van de school omdat dit kenmerk eerder al in verband is gebracht met gevoel van zinloosheid. Gezien de enorme correlatie tussen de etnische en de SES-samenstelling van de school ( $r = -0.89$ ) kunnen beide niet samen beschouwd worden in dezelfde analyse wegens mogelijke multicollineariteitsproblemen. Op het individuele leerling-niveau houden we wel rekening met de migratieachtergrond.

## 5 Variabelen

### 5.1 Leerlingniveau

Het gevoel van zinloosheid van leerlingen is gemeten met de 'sense of futility'-schaal (Brookover et al., 1978). De vier items zijn 'Voor mensen als ik is er weinig kans dat we in het leven bereiken wat we graag willen', 'Mensen zoals ik zullen het nooit goed doen op school, zelfs al proberen we nog zo hard', 'Leerlingen zoals ik hebben geen geluk op school' en 'Op school is punten halen een kwestie van geluk hebben'. Elk item heeft vijf antwoordcategorieën gaande van 'helemaal niet akkoord' (score 1) tot 'volledig akkoord' (score 5). Deze schaal heeft een relatief lage Cronbach's alfa (0.62), maar confirmatorische factoranalyse toont een onderliggende dimensie, die 47.6% van de variantie verklaart (Tabel 1).

Het onderzoek is gericht op leerlingen in het vijfde en zesde leerjaar, zodat de meeste respondenten 11 (49%) of 12 jaar (36%) oud zijn in 2009. Door de hoge correlatie tussen leeftijd en leerjaar (Cramer's  $V = 0.64$ ,  $p < 0.001$ ) kunnen we maar een van beide opnemen in het model. Omdat de steekproef onevenwichtig is in termen van leerjaar, verkiezen we met leerjaar te werken (Tabel 1).

De steekproef telt ongeveer evenveel meisjes (51%) als jongens (jongen = 0, meisje = 1; Tabel 1).

De SES van het gezin van de leerling is bepaald via het beroepsprestige van vader en moeder (Erikson et al., 1979). Het hoogste prestige van beide geldt als indicator van de gezins-SES (Tabel 1).

De bekwaamheid van de leerlingen wordt gevat met een wiskundetest ontwikkeld door Dudal en Deloof (2004), gebaseerd op de eindtermen voor Vlaamse leerlingen in het vijfde leerjaar van het basisonderwijs. De test omvat 60 items die peilen naar elementair rekenen, vraagstukken, breuken, decimalen en staartdelingen (Cronbach's alfa = 0.91; Tabel 1).

We maken een onderscheid tussen allochtonen en autochtonen. Overeenkomstig de officiële Vlaamse definitie van wat allochtonen zijn, is het belangrijkste criterium de geboorteplaats van de grootmoeders van de leerlingen. Wanneer deze gegevens

ontbreken, gebruiken we de geboorteplaats van de ouders, gezien de meeste alloch-tone leerlingen zelf tweede of derde generatie zijn. Enkel West-Europeanen worden beschouwd als autochtoon (0 = autochtoon, 1 = allochtoon). Van de respondenten wordt 49% geklasseerd als allochtoon (Tabel 1).

De door leerlingen gepercipieerde *ouderlijke steun* wordt gemeten met een schaal met zeven items met vijf antwoordcategorieën gaande van 'absoluut niet akkoord' (score 1) tot 'volledig akkoord' (score 5) (Brutsaert, 2001) (Cronbach's alfa = 0.73; Tabel 1).

De *steun die leerlingen ervaren van hun leerkrachten* wordt gemeten met een schaal met 10 items (Brutsaert, 2001; Goodenow, 1993) met vijf antwoordcategorieën gaande van 'absoluut niet akkoord' (score 1) tot 'volledig akkoord' (score 5) (Cronbach's alfa = 0.85; Tabel 1).

## 5.2 Schoolniveau

De *socio-economische samenstelling van de school* wordt conventioneel gemeten door de gemiddelde SES van de leerlingen op school te berekenen (Tabel 1).

De *samenstelling naar bekwaamheid* wordt berekend door het gemiddelde te nemen van de wiskundeprestaties van de leerlingen per school (zie hoger) (Tabel 1).

We maken onderscheid tussen 34 openbare en 32 vrije katholieke scholen.

De *schoolgrootte* wordt bepaald aan de hand van het totaal aantal leerlingen, gebaseerd op gegevens van het Departement Onderwijs (Tabel 1).

Het individueel vertrouwen van leerkrachten in de leerlingen wordt gemeten met een schaal met 10 items (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Items zijn bijvoorbeeld: 'Ik moet de leerlingen nauwlettend in de gaten houden' of 'Leerlingen spieken als ze daar de kans toe krijgen' (Cronbach's alfa = 0.80, gemiddelde = 3.51, SA = 0.43). Om het *korpsvertrouwen* te bepalen is aggregatie van deze maat een cruciale volgende stap. Doorgaans wordt het gemiddelde genomen van de individuele scores van de leden van een groep – hier de leerkrachten van een school – (Hofstede et al., 1990),

maar vooraleer hiertoe overgegaan wordt, is het belangrijk na te gaan of aggregatie wel gelegitimeerd is, of, of er wel degelijk sprake is van iets dat wordt *gedeeld* door de leden van de groep. Om dit te bepalen, maken we gebruik van een intracorrelatie-coëfficiënt (ICC) afgeleid van een eensweg-variantie-analyse:  $ICC(1, k) = (\text{between mean square} - \text{within mean square}) / \text{between mean square}$  (met  $k$  = aantal leden per groep). Deze ICC moet minimum 0.60 zijn om aggregatie op het groepsniveau te legitimeren (Glick, 1985). Dit is hier het geval met een ICC van 0.80. De gemiddelden verschillen significant van school tot school ( $p < 0.001$ ), wat betekent dat het korpsvertrouwen in leerlingen varieert van school tot school.

Tabel 1: Beschrijvende statistiek voor afhankelijke en onafhankelijke variabelen: frequenties (%), gemiddelden en standaardafwijkingen (SA).

	N	Min	Max	Mean	SA
<i>Individueel leerlingniveau</i>					
Gevoel van zinloosheid	2772	1	5	1.990	0.699
Leerjaar (1 = zesde)	2782	0	1	0.300	
SES	2760	0	8	4.185	2.366
Geslacht (1 = meisje)	2765	0	1	0.513	
Bekwaamheid	2754	6	60	41.432	
Migratieachtergrond (1 = allochtoon)	2782	0	1	0.485	
Ouderlijke steun	2652	1.14	5	4.497	0.558
Steun leerkrachten	2770	1.10	5	4.020	0.653
<i>Schoolniveau</i>					
SES samenstelling	66	0.75	6.71	3.927	1.489
Samenstelling bekwaamheid	66	21.69	52.55	41.007	5.830
Schoolsector	66	0	1	0.485	
Schoolgrootte	66	91	526	225.458	104.528
Korpsvertrouwen	66	2.73	4.47	3.513	0.290



## 6 Bevindingen

Volgens het nulmodel is 7% van de variantie in gevoel van zinloosheid tussen scholen gesitueerd ( $\tau_0/(\tau_0 + \sigma^2)$ ), met  $\sigma^2 = 0.616$ ,  $\tau_0 = 0.0469$ ,  $p < 0.001$ ).

De negatieve significante verbanden tussen respectievelijk SES-samenstelling (gestandaardiseerde gamma  $y^* = -0.098$ ,  $p < 0.01$ ) en samenstelling naar bekwaamheid ( $y^* = -0.192$ ,  $p < 0.001$ ; Model 1, Tabel 2) verdwijnen wanneer op het leerling-niveau SES en bekwaamheid in rekening gebracht worden (Model 2): de vastgestelde compositie-effecten zijn dus duidelijk selectie-effecten. De leerlingensamenstelling van de school beïnvloedt het gevoel van zinloosheid van leerlingen niet los van en bovenop de impact van de individuele SES ( $y^* = -0.117$ ,  $p < 0.001$ ) en bekwaamheid ( $y^* = -0.299$ ,  $p < 0.001$ ) van de leerling. Deze resultaten bevestigen wel dat leerlingen uit sociaal zwakkere milieus geneigd zijn een sterkere mate van gevoel van zinloosheid te tonen, ongeacht hun cognitieve bekwaamheid, die eveneens samenhangt met gevoel van zinloosheid. Bovendien vertonen leerlingen die meer ouderlijke steun ondervinden een lagere mate van gevoel van zinloosheid ( $y^* = -0.219$ ,  $p < 0.001$ ), net als leerlingen in het zesde leerjaar versus leerlingen in het vijfde leerjaar ( $y^* = -0.046$ ,  $p < 0.05$ ). De cognitieve bekwaamheid van leerlingen blijkt de belangrijkste determinant van gevoel van zinloosheid. Toevoeging van korpsvertrouwen verandert het beeld niet (Model 3). Korpsvertrouwen is negatief geassocieerd met gevoel van zinloosheid ( $y^* = -0.097$ ,  $p < 0.01$ ): in scholen waar leerkrachten hun leerlingen over het algemeen vertrouwen, zijn leerlingen minder geneigd een gevoel van zinloosheid te ontwikkelen. De verbanden tussen respectievelijk bekwaamheid en SES en gevoel van zinloosheid verdwijnen echter niet wanneer korpsvertrouwen in rekening wordt gebracht. De door leerlingen ervaren steun door leerkrachten is eveneens geassocieerd met gevoel van zinloosheid (Model 4:  $y^* = -0.189$ ,  $p < 0.001$ ): hoe meer gesteund leerlingen zich voelen, hoe minder kans dat ze een gevoel van zinloosheid krijgen. Het toevoegen van gepercipieerde steun van leerkrachten verandert echter de relaties tussen respectievelijk bekwaamheid en SES en gevoel van zinloosheid niet. Gezien deze relaties stabiel blijven bij het controleren voor korpsvertrouwen en gepercipieerde steun, kunnen we besluiten dat een gebrek aan ervaren leerkrachtensteun of aan leerkrachtenvertrouwen niet verantwoordelijk is voor de hogere mate van gevoel van zinloosheid bij leerlingen met een zwakkere SES of zwakkere bekwaamheid. Anderzijds betekent dit ook dat een sterker korpsvertrouwen of meer ervaren steun

door leerkrachten en  
kere of cognitief n  
door leerkrachten i  
zinloosheid, dus ir  
trouwen, hebben l  
ze zich zelf al dan

Tabel 2: Correlaten

Schoolniveau
Intercept
SES samenstelling
Samenstelling bekwaamheid
Schoolsector (1 = vrij)
Schoolgrootte
Korpsvertrouwen
Leerlingniveau
Leerjaar (1 = 6 <sup>de</sup> )
Geslacht (1 = meisje)
SE
Bekwaamheid
Migratieachtergrond (1 = alloctoon)

door leerkrachten er niet in slaagt het sterker gevoel van zinloosheid bij sociaal zwakkere of cognitief minder bekwame leerlingen te bufferen. De gepercipieerde steun door leerkrachten medieert evenmin de relatie tussen korpsvertrouwen en gevoel van zinloosheid, dus in scholen waar leerkrachten over het algemeen hun leerlingen vertrouwen, hebben leerlingen in mindere mate een gevoel van zinloosheid, ongeacht of ze zich zelf al dan niet gesteund voelen.

Tabel 2: Correlaten van gevoel van zinloosheid. Resultaten stapsgewijze multilevelanalyse.

		Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<i>Schoolniveau</i>					
Intercept	y (SE)	3.0130 (0.141) ***	2.098 (0.161) ***	2.898 (0.367) ***	2.850 (0.355) ***
SES samenstelling	y (SE) y*	-0.053 (0.019) -0.098**	-0.019 (0.022) -0.035	0.021 (0.027) 0.040	0.020 (0.026) 0.037
Samenstelling bekwaamheid	y (SE) y*	-0.024 (0.005) -0.192***	0.001 (0.005) 0.010	0.000 (0.005) 0.000	-0.001 (0.005) -0.005
Schoolsector (1 = vrij)	y (SE) y*	0.088 (0.041) 0.055*	0.066 (0.040) 0.041	0.056 (0.039) 0.035	0.049 (0.039) 0.030
Schoolgrootte	y (SE) y*	0.000 (0.000) 0.039	0.000 (0.000) -0.005	0.000 (0.000) -0.016	0.000 (0.000) -0.019
Korpsvertrouwen	y (SE) y*	---	---	-0.266 (0.101) -0.097**	-0.247 (0.099) -0.090*
<i>Leerlingniveau</i>					
Leerjaar (1 = 6 <sup>de</sup> )	y (SE) y*	---	-0.081 (0.041) -0.046*	-0.084 (0.042) -0.048*	-0.085 (0.041) -0.048*
Geslacht (1 = meisje)	y (SE) y*	---	-0.031 (0.032) -0.019	-0.027 (0.032) -0.017	0.002 (0.032) 0.001
SES	y (SE) y*	---	-0.040 (0.008) -0.117***	-0.039 (0.008) -0.115***	-0.039 (0.008) -0.115***
Bekwaamheid	y (SE) y*	---	-0.023 (0.002) -0.299***	-0.023 (0.002) -0.298***	-0.021 (0.002) -0.274***
Migratieachtergrond (1 = allochtoon)	y (SE) y*	---	0.043 (0.041) 0.026	0.052 (0.041) 0.032	0.028 (0.040) 0.017

Ouderlijke steun	y (SE) y*	--	-0.319 (0.026) -0.219***	-0.321 (0.026) -0.220***	-0.231 (0.027) -0.159***
Steun leerkrachten	y (SE) y*	---	---	---	-0.236 (0.023) -0.189***
Variantiecomponenten					
Intercept	$\mu$ (SE)	0.010(0.005)*	0.003(0.006)	0.001(0.005)	0.001(0.005)
Leerjaar (1 = 6 <sup>de</sup> )	$\mu$ (SE)		0.017(0.012)	0.020(0.005)	0.016(0.012)
Geslacht (1 = meisje)	$\mu$ (SE)		0.014(0.009)	0.014(0.009)	0.014(0.008)*
SES	$\mu$ (SE)		0.000(0.001)	0.001(0.001)	0.000(0.001)
Bekwaamheid	$\mu$ (SE)		0.000(0.000)*	0.000(0.000)*	0.000(0.000)
Migratieachtergrond (1 = allochtoon)	$\mu$ (SE)		0.005(0.010)	0.007(0.010)	0.007(0.009)
Ouderlijke steun	$\mu$ (SE)		0.020(0.010)	0.019(0.010)	0.018(0.010)*
Steun leerkrachten	$\mu$ (SE)				0.016(0.009)*

\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$ 

## 7 Discussie

Omdat voorgaand onderzoek aangetoond heeft dat het gevoel van zinloosheid met betrekking tot school een belangrijke determinant is van zwakkere schoolprestaties, wangedrag op school en een lagere studiebetrokkenheid, en bovendien meer voorkomt bij leerlingen uit sociaal zwakkere milieus, beoogde deze studie te onderzoeken welke rol leerkrachten kunnen spelen in hetzij het versterken van gevoelens van zinloosheid, hetzij het bufferen ervan, voornamelijk bij leerlingen met een lage SES. Gezien het gevoel van zinloosheid te maken heeft met gevoelens dat het schoolstelsel 'leerlingen zoals mij' tegenwerkt is het mogelijk dat het onvermogen van leerkrachten om leerlingen met een zwakke SES te vertrouwen, of de ervaring van die leerlingen niet gesteund te worden door leerkrachten, hun zinloosheidsgevoelens

versterkt. Ar  
lingen met e  
net hun zinl

Door mi  
aal zwakke  
echter word  
de cognitieve  
lijke steun.  
bekwame l  
zwakkere e  
opgetekend  
leiding gee  
beeld de st  
(Agirdag e  
eigen pers  
gebrek aan  
woordelijk  
of minder  
trouwen v  
scholen w  
gen mind  
zelf pers  
door leerl  
leerlinger  
is, is het t  
blijkt dat  
samenste  
Deze bev  
king tot  
het risico  
noch ste  
kere en

versterkt. Anderzijds is het ook mogelijk dat het vertrouwen van leerkrachten in leerlingen met een zwakke SES, of de perceptie van deze leerlingen gesteund te worden, net hun zinloosheidgevoelens tegengaat.

Door middel van multilevel-analyses bevestigt deze studie dat leerlingen uit sociaal zwakkere milieus hogere niveaus van gevoel van zinloosheid hebben. Er moet echter worden aan toegevoegd dat gevoel van zinloosheid nog meer samenhangt met de cognitieve bekwaamheid van leerlingen en de door hen gerapporteerde ouderlijke steun. De sterkere gevoelens van zinloosheid bij sociaal zwakkere en minder bekwame leerlingen leidt ertoe dat in scholen met een groter aandeel van sociaal zwakkere en minder bekwame leerlingen hogere niveaus van gevoel van zinloosheid opgetekend worden. Voorgaand onderzoek heeft aangetoond dat dit dan weer aanleiding geeft tot het ontstaan van een zinloosheidcultuur in die scholen, wat bijvoorbeeld de studiebetrokkenheid (Van Houtte & Stevens, 2010) of de wiskundeprestaties (Agirdag et al., 2012) van alle leerlingen op school kan beïnvloeden, ongeacht hun eigen persoonlijke gevoelens van zinloosheid. Onderhavige studie toont aan dat een gebrek aan vertrouwen van leerkrachten of aan gepercipieerde steun niet verantwoordelijk is voor de hogere mate van gevoel van zinloosheid bij sociaal zwakkere of minder bekwame leerlingen. Een belangrijke bevinding is echter dat het korpsvertrouwen wel in verband blijkt te staan met gevoel van zinloosheid bij leerlingen. In scholen waar leerkrachten hun leerlingen over het algemeen vertrouwen zijn leerlingen minder geneigd een gevoel van zinloosheid te ontwikkelen, ongeacht of ze zich zelf persoonlijk gesteund voelen door de leerkrachten of niet. Deze ervaren steun door leerkrachten staat op zich ook in verband met het gevoel van zinloosheid van leerlingen. Hoewel het verband tussen korpsvertrouwen en zinloosheid eerder zwak is, is het toch zeer opmerkelijk omdat het korpsvertrouwen het enige schoolkenmerk blijkt dat er iets toe doet, zelfs wanneer compositionele kenmerken, zoals de SES-samenstelling of de samenstelling naar bekwaamheid, in rekening worden gebracht. Deze bevinding laat zien dat leerkrachten een cruciale rol kunnen spelen met betrekking tot gevoel van zinloosheid: steunende en vertrouwende leerkrachten beperken het risico op sterke gevoelens van zinloosheid. Niettemin, noch korpsvertrouwen noch steun door leerkrachten slagen erin gevoelens van zinloosheid bij sociaal zwakkere en minder bekwame leerlingen tegen te gaan.

231 (0.027)  
159\*\*\*

236 (0.023)  
189\*\*\*

101 (0.005)

116 (0.012)

114 (0.008)\*

00 (0.001)

00 (0.000)

07 (0.009)

18 (0.010)\*

16 (0.009)\*

inloosheid  
choolpres-  
dien meer  
te onder-  
gevoelens  
t een lage  
et school-  
logen van  
aring van  
gevoelens



Met deze bevindingen draagt deze studie bij tot de kennis over gevoel van zinloosheid bij leerlingen. Gezien dit concept nuttig is gebleken bij het verklaren van verschillende uitkomsten bij leerlingen, waaronder schoolprestaties, is kennis van de determinanten van gevoel van zinloosheid onontbeerlijk. Vertrouwen van leerkrachten in leerlingen blijkt belangrijk bij het tegengaan van gevoelens van zinloosheid. Daarom draagt deze studie bij tot de kennis over de gevolgen van vertrouwen van leerkrachten in leerlingen. Hoewel voorgaand onderzoek al toonde dat korpsvertrouwen in leerlingen samenhangt met wiskunde- en leesprestaties (Goddard et al., 2001, 2009) en met het gevoel van leerlingen zich thuis te voelen op school (Van Houtte & Van Maele, 2012), blijft onderzoek naar gevolgen van korpsvertrouwen, en dan vooral met betrekking tot non-cognitieve uitkomsten, schaars. Deze studie draagt niet alleen bij aan de kennis door aan te tonen dat ook het gevoel van zinloosheid van leerlingen samengaat met korpsvertrouwen, maar door tevens aan te tonen dat korpsvertrouwen en de steun die leerlingen zeggen te krijgen van leerkrachten niet noodzakelijk hetzelfde zijn. Beide concepten zijn onafhankelijk van elkaar verbonden met gevoel van zinloosheid en meten dus iets anders (zie ook Van Houtte & Van Maele, 2012). Het blijkt alleszins zinvol door leerkrachten gerapporteerde maten te gebruiken naast door leerlingen gerapporteerde maten, en leerkrachtkenmerken te beschouwen wanneer leerling-uitkomsten worden bestudeerd (Van Houtte, 2011).

De meest belangrijke implicatie voor de praktijk is het bewustzijn dat het lonend kan zijn het leerkrachtenvertrouwen in leerlingen op te krikken om zo gevoelens van zinloosheid bij leerlingen tegen te gaan. Tegelijk echter zal het verbeteren van het korpsvertrouwen niet echt helpen om de sterkere gevoelens van zinloosheid bij sociaal zwakkere leerlingen tegen te gaan. De socio-economische achtergrond van leerlingen blijft hun gevoel van zinloosheid bepalen, ongeacht of de leerkrachten hen vertrouwen of of ze zich gesteund voelen door de leerkrachten. Dit geeft een indicatie van de kracht van deze sociaal gebaseerde disposities (Bourdieu, 1977). Gezien het niet haalbaar lijkt deze te veranderen via vertrouwen of steun, moet een andere strategie gebruikt worden. *Reflexief onderwijs* is in dit verband misschien nuttig (Bourdieu & Wacquant, 1992). Habitus stuurt handelingen op een niet-reflexieve en onderbewuste manier: leerlingen zijn er zich niet bewust van dat hun schoolprestaties beïnvloed worden door hun individuele en gedeelde disposities, die op hun beurt gevormd zijn door socialisatie-omstandigheden (zoals gezins-SES en de SES-samenstelling van de school). Een reflexief onderwijs houdt in dat leerlingen

bewust gemaakt worden over de impact van een reflexief c  
Dit impliceert in sociaal ber  
kunnen doen  
systeem te ve



bewust gemaakt worden van de onderwijsprocessen. Leerlingen moeten onderwezen worden over de sociale determinanten van hun onderwijsprestaties, zoals over de impact van sociale contexten op hun disposities. Het is echter belangrijk dat zo een reflexief onderwijs aanmoedigend werkt en dus niet deterministisch overkomt. Dit impliceert dat leerlingen wordt aangeleerd dat sommigen onder hen opgroeien in sociaal benadeelde situaties, met de nadruk dat leerlingen echter inspanningen kunnen doen om een verschil te maken en dat het zo wel degelijk mogelijk is om het systeem te verslaan.

voel van zin-  
erklaren van  
ennis van de  
an leerkrach-  
zinloosheid.  
trouwen van  
orpsvertrou-  
l et al., 2001,  
an Houtte &  
n dan vooral  
gt niet alleen  
n leerlingen  
orpsvertrou-  
oodzakelijk  
met gevoel  
aele, 2012).  
uiken naast  
uwen wan-

het lonend  
gevoelens  
eteren van  
osheid bij  
grond van  
erkrachten  
geeft een  
eu, 1977).  
moet een  
misschien  
niet-reflec-  
in school-  
es, die op  
IES en de  
leerlingen

## Referenties

- Abedi, J., Hofstetter, C.H. & Lord, C. (2004). Assessment accommodations for English language learners: Implications for policy-based empirical research. *Review of Educational Research*, 74(1), 1-28.
- Agirdag, O., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2012) (in press). Why does the ethnic and socioeconomic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futurity and futurity culture. *European Sociological Review*.
- Bourdieu, P. (1966) L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7, p.325-347
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. 2nd edition. Beverly Hills: CA: Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brookover, W.B. & Schneider, J.M. (1975). Academic environments and elementary school achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 9, 82-91.
- Brookover, W.B., Schweitzer, J.H., Schneider, J.M., Beady, C.H., Flood, P.K. & Wisenbaker, J.M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.
- Brookover, W.B., Beady, C.H., Flood, P.K., Schweitzer J.H. & Wisenbaker, J.M. (1979). *School social systems and student achievement. Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brutsaert, H. (2001) *Co-educatie. Studiekansen en Kwaliteit van het Schoolleven*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Demanet, J. & Van Houtte, M. (2011). Social-ethnic school composition and school misconduct: does sense of futurity clarify the picture? *Sociological Spectrum*, 31(2), 224-256.
- Dudal, P. & Deloof, G. (2004). *Vrij centrum voor leerlingenbegeleiding. Leerlingenvolgsysteem. Wiskunde: Toetsen 5 - Basisboek*. Antwerpen: Garant.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three West European countries: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441.
- Forsyth, P.B., Adams, C.M. & Hoy, W.K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York: Teachers College Press.
- Glick, W.H. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: pitfalls in multilevel research. *Academy of Management Review*, 10(3), 601-616.
- Goddard, R.D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102, 3-17.
- Goddard, R.D., Sallie, J. (2001). Teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Quarterly*, 45(2), 1-10.
- Goodenow, C. (1999). *Scale Development*. *Sociologie, specialia*, 31(3-4), 195-200.
- Groenez, S. (2010). *Sociologie, specialia*, 31(3-4), 195-200.
- Hage, J., Garnier, J. (1999). *economic growth*. *Hofstede, G., Neuloh*, 35(2), 286-316.
- Hoy, W. & Tschannen-Moran, M. (1999). *urban elementary schools*. *Jussim, L., Eccles*, 35(2), 286-316.
- Kokkinos, C.M., (1999). *student behavior*. *Lareau, A. (1989)*, 35(2), 286-316.
- Lucey, H. & Wall, J. (1999). *children*. *Miller, S.K. (1999)*, 35(2), 286-316.
- Rosenberg, F.R. (1999). *Sex Roles*, 1, 1-10.
- Rousseau, D.M. (1999). *discipline*. *Saif, E.W. & F*, 35(2), 286-316.
- Schoorman, F. (1999). *trust: Past, present, and future*. *Shamir, B. &*, 35(2), 286-316.
- Simpson, A. (1999). *Research in*, 35(2), 286-316.
- Singer, J.D. (1999). *individual*, 35(2), 286-316.

- Goddard, R.D., Salloum, S.J., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationship between poverty, racial composition, and academic achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among Adolescents - Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Groenez, S. (2010). Onderwijsexpansie en -democratisering in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Sociologie*, special issue: M. Van Houtte & K. De Wit (eds.), *Sociologische lessen over onderwijs*, 31(3-4), 199-238.
- Hage, J., Garnier, M. & Fuller, B. (1988). The active state, investment in human capital, and economic growth: France 1825-1975. *American Sociological Review*, 53, 824-837.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D.D. & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.
- Hoy, W. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184-208.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388.
- Kokkinos, C.M., Panayiotou, G. & Davazoglou, A.M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: Falmer Press.
- Lucey, H. & Walkerdine, V. (2000). Boys' underachievement: social class and changing masculinities. In T. Cox (ed.), *Combating educational disadvantage. Meeting the needs of vulnerable children* (pp. 37-52). London & New York: Falmer Press.
- Miller, S.K. (1980). Raising low socioeconomic/minority school achievement: overcoming the effects of student sense of academic futility. *Michigan Academician*, 12(4), 437-453.
- Rosenberg, F.R. & Simmons, R.G. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. *Sex Roles*, 1, 147-459.
- Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S. & Camerer, C. (1998). Not so different after all: a cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Saif, E.W. & Pianta, R.C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141.
- Schoorman, F.D., Mayer, R.C. & Davis, J.H. (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present, and future. *Academy of Management Review*, 32, 344-354.
- Shamir, B. & Lapidot, Y. (2003). Trust in organizational supervisors: systemic and collective considerations. *Organization Studies*, 24(3), 463-491.
- Simpson, A.W. & Erickson, M.T. (1983). Teachers verbal and nonverbal-communication patterns as a function of teacher race, student gender, and student race. *American Educational Research Journal*, 20(2), 183-198.
- Singer, J.D. (1998). Using SAS PROC MIXED to fit multilevel models, hierarchical models, and individual growth models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 23(4), 323-355.

- Smyth, J. (2004). Social capital and the 'socially just school'. *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 19-33.
- Solomon, D., Battistich, V. & Hom, A. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *Journal of Experimental Education*, 64(4), 327-347.
- Stanton-Salazar, R.D. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review*, 67(1), 1-40.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Houtte, M. (2004). Tracking effects on school achievement: a quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110(4), 354-388.
- Van Houtte, M. & Stevens, P.A.J. (2008). Sense of futility: The missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth & Society*, 40(2), 245-264.
- Van Houtte, M. & Stevens, P.A.J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23-43.
- Van Houtte, M. (2011). So where's the teacher in school effects research? The impact of teachers' beliefs, culture and behaviour on equity and excellence in education (pp.75-95). In: K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (ed.) *Equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all students*. New York: Routledge.
- Van Houtte, M. & Van Maele, D. (2012) (in press). Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students. *Teachers College Record*, 114(7).
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 556-589.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85-100.
- Van Matre, J., Valentine, J. & Cooper, H. (2000). Effect of students' after-school activities on teachers' academic expectancies. *Contemporary Educational Psychology*, 25(2), 167-183.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2004). Global and ethnic self-esteem in school context: Minority and majority groups in the Netherlands. *Social Indicators Research*, 67(3), 253-281.

Terugbli  
en advie  
Vlaamse  
in een i

In het onde  
lijk kwetsbare  
gerichte hulpve  
Fundamentele  
en -adviesverle  
belangrijk. In c  
matie- en advie  
van jongerenir  
jaren zestig. Ik  
keling in Vlaa  
ontwikkeling i  
van deze inno  
jeugdhulpverle  
verleningssyst

Deze bijdr  
waarin ik van  
alternatieve h  
in USA, Cana